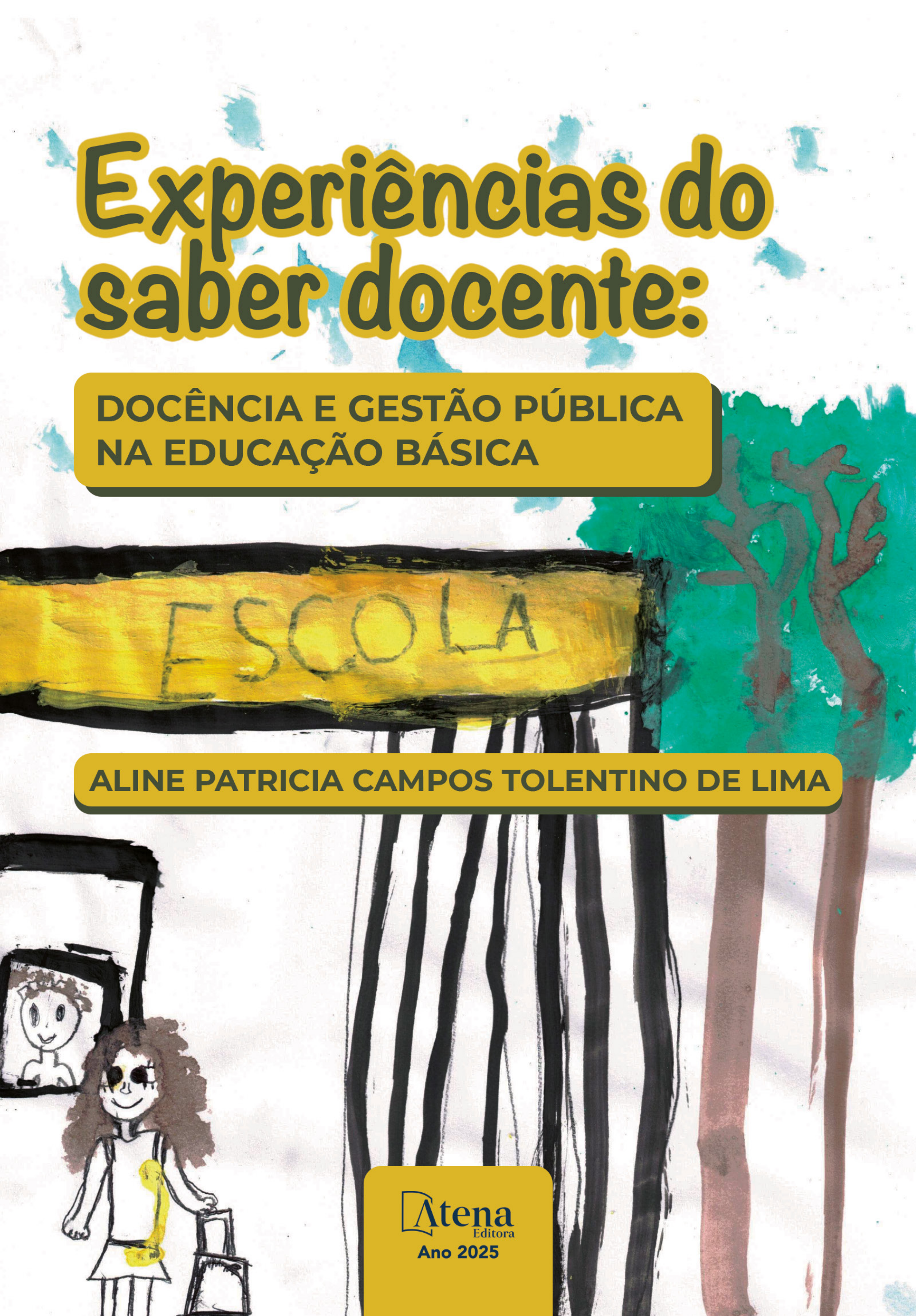
Experiências do saber docente:

DOCÊNCIA E GESTÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA



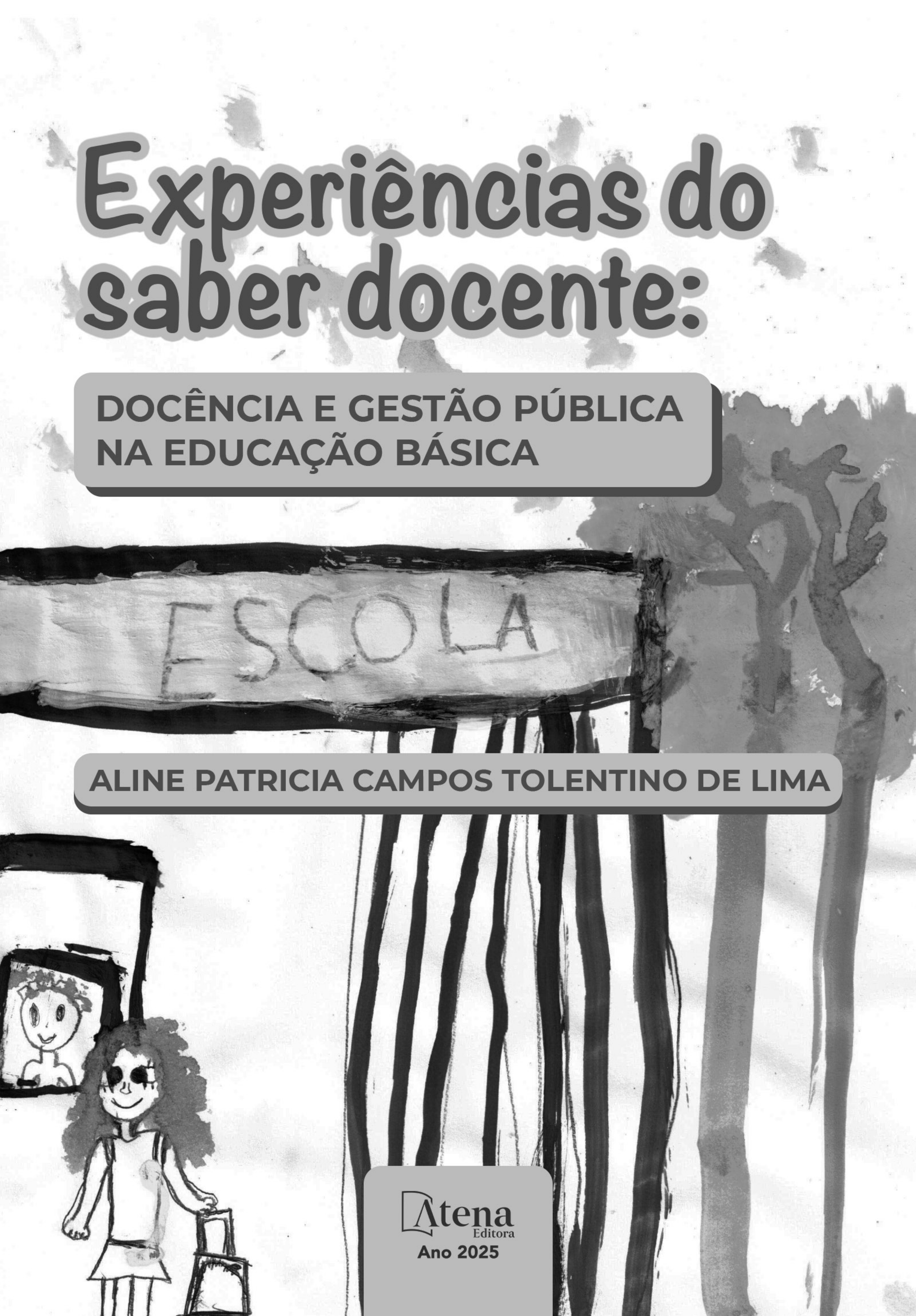
ALINE PATRICIA CAMPOS TOLENTINO DE LIMA

Atena Editora
Ano 2025

Experiências do saber docente:

DOCÊNCIA E GESTÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ALINE PATRICIA CAMPOS TOLENTINO DE LIMA



Atena Editora
Ano 2025

Os manuscritos nacionais foram previamente submetidos à avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial desta editora, enquanto os manuscritos internacionais foram avaliados por pares externos. Ambos foram aprovados para publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Experiências do saber docente docência e gestão pública na educação básica

Organizadora:	Aline Patrícia Campos Tolentino de Lima
Revisão:	Os autores
Diagramação:	Camila Alves de Cremo
Correção:	Yaiddy Paola Martinez
Indexação:	Amanda Kelly da Costa Veiga

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E96 Experiências do saber docente docência e gestão pública na educação básica / Organizadora Aline Patrícia Campos Tolentino de Lima. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.

Autores
Henrique de Candia Reis
Íris Maria Bosco Tetzlaff

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-3281-4
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.814251903

1. Educação básica. I. Lima, Aline Patrícia Campos Tolentino de (Organizadora). II. Título.

CDD 371

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Para fins desta declaração, o termo 'autor' será utilizado de forma neutra, sem distinção de gênero ou número, salvo indicação em contrário. Da mesma forma, o termo 'obra' refere-se a qualquer versão ou formato da criação literária, incluindo, mas não se limitando a artigos, e-books, conteúdos on-line, acesso aberto, impressos e/ou comercializados, independentemente do número de títulos ou volumes. O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação à obra publicada; 2. Declara que participou ativamente da elaboração da obra, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final da obra para submissão; 3. Certifica que a obra publicada está completamente isenta de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

SUMÁRIO

Parte I – Docência na Educação Básica

A LUDICIDADE NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Data de aceite: 05/02/2025

Aline Patricia Campos Tolentino de Lima
Doutorado em Educação
Instituição de formação: Universidade de São Paulo (USP)
Endereço: Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil

Henrique de Candia Reis
Mestrado em Educação
Instituição de formação: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Endereço: Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil

1 I INTRODUÇÃO

Este estudo por meio da perspectiva da inclusão escolar que é uma temática de grande relevância no âmbito da educação contemporânea, esse processo se faz necessário devido as grandes transformações que a sociedade enfrenta no ambiente escolar.

É importante pensar sobre as formas de inclusão que podem colaborar para a formação integral dos alunos, a ludicidade se mostra como uma ferramenta de grande valor para ampliar a participação de todos os alunos no cotidiano escolar.

Essa temática se justifica em decorrência das potencialidades que a ludicidade proporciona como recurso didático de inclusão, em especial, para os alunos deficientes no contexto escolar. A ludicidade consiste em uma importante forma de trabalhar o ensino-aprendizagem na Educação Especial, sendo que por meio dela a criança é capaz de desenvolver-se de forma global.

O objetivo geral deste estudo foi compreender como a ludicidade contribui para o processo de aprendizagem em uma perspectiva de inclusão no contexto escolar. Portanto, será apresentado no referencial teórico aspectos da educação inclusiva e ludicidade que posteriormente serão discutidos a partir do relato de experiência de práticas pedagógicas de uma professora de atendimento educacional especializado (AEE).

No próximo item, será apresentado a fundamentação teórica em que este

estudo está ancorado na perspectica de educação inclusiva e ludicidade no processo educativo.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação inclusiva

A educação inclusiva abrange todos os educandos no processo de aprendizagem e ensino em contexto escolar, e cabe a instituição escolar promover essa inclusão de forma efetiva respeitando a diversidade humana e o direito de todos terem uma educação de qualidade.

A inclusão é uma palavra latina "*inclusione",* que significa ato ou efeito de incluir (HOUAISS, 2019). Assim, inclusão é incluir o que está de fora de algo, ou seja, permitir ou facilitar o seu acesso ao bem comum. No âmbito educacional, esta ideia implica encarar a escola como um espaço onde bebês, crianças e jovens têm lugar para aprender e adquirir conhecimento bem como desenvolver-se enquanto pessoa.

"A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral" (MANTOAN, 2003, p.16).

A educação inclusiva pode ser considerada quando existe um conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino com a finalidade de adequar a realidade das escolas à realidade do educando, onde essa deve representar toda a diversidade humana, em que nenhum aluno é excluído (LOUREIRO et al., 2021).

Os estudos apontam que a inclusão vem sendo feita de maneira gradativa no âmbito escolar, que se tornaram significante após a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais de 1994, em que o conceito de escola inclusiva mostrou as preocupações com os indivíduos excluídos das escolas.

O conceito de inclusão é muito amplo, mas pode ser definido como um processo educacional que avança passo a passo, como uma interação de forma dinâmica, ou poderia ser dito que inclusão como sendo um processo de mudanças, que respeita as diferenças dos indivíduos, oferecendo a eles, respostas a suas singularidades e necessidades. A inclusão parte de um pressuposto que não há indivíduos iguais aos outros, mas são as diferenças que caracterizam os seres humanos entre si (BEYER, 2005).

Um movimento que vem se fortalecendo e crescendo no Brasil é a inclusão escolar que está impulsionando a inserção de alunos com deficiência no contexto do ensino comum. Esse processo tem provocado a reflexão daqueles envolvidos no processo educacional, principalmente com relação à reorganização da escola para o atendimento dessas crianças.

Ainda se encontra muitos casos de exclusão e isso acontece em qualquer ambiente. De acordo com Mantoan (2003, p. 18):

> Excluir então os que ignoram conhecimento que ela valoriza, e, assim entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogos entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam até então dentro dela.

A inclusão escolar tem amparo da legislação e mesmo com todo esse amparo existem falhas e preconceito, pois é preciso romper com as ideias que sustentam a organização da escola por muitos anos.

Para Mantoan (2003, p. 35) a lei muitas vezes não é entendida e acaba sendo distorcida. A inclusão não é simplesmente a inserção dos bebês e crianças com deficiência no ensino regular sem o respeito e atendimento à sua condição diferenciada.

A Constituição Federal (BRASIL,1988) em um de seus artigos garante a igualdade a todos, quando defende a educação. De acordo com esse documento todos têm direito de frequentar uma instituição de ensino, seja pessoa com deficiência ou não. Assim, é dever da escola, com o respaldo da Constituição garantir educação a todos os alunos, sem excluir ninguém.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 define a Educação Especial como modalidade de ensino que deve ser ofertada preferencialmente na rede regular para pessoas com deficiência, devendo ter apoio do serviço especializado para atender às necessidades dos alunos com deficiência. No ano de 1999 na Guatemala foi publicado um documento, a "Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência". De acordo com essa Convenção não poderá ocorrer nenhuma forma de discriminação entre as pessoas. A convenção da Guatemala (1999) define a discriminação como:

> [...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (Art. 1º, nº2 "a").

A Convenção foi de grande importância para amparar as escolas em relação à inclusão escolar, ainda está no início da implementação deste movimento no Brasil, pois ela reforçou a igualdade plena entre pessoas, formação de cidadania e o respeito à diversidade e o desenvolvimento humano.

Para Rosa (2008) a educação inclusiva é a garantia de acesso contínuo ao espaço da escola por todos, assim leva a sociedade a criar situações de acolhimento à diversidade humana e aceitação das diferenças individuais, representando assim um esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, isso vai de acordo com a Declaração Salamanca (BRASIL, 1994, p.61):

> [...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades

> ou diferenças que possam ter. as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

É preciso que o trabalho de Educação Inclusiva seja implementado gradualmente tanto na educação especial quanto no ensino regular, para que possam ir se adequando a esta nova realidade, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam a qualidade de ensino não só para os alunos com necessidades educacionais especiais, como para todos os alunos do ensino regular (ROSA, 2008, p. 277).

A inclusão propõe uma modificação na organização do ensino, na formação dos professores e na estrutura da escola para estar preparada para receber a criança com deficiência, mas não basta a instituição ser equipada se ela não puder contar com profissionais conscientes das necessidades dos alunos e do compromisso com a aprendizagem de todos.

Nesse processo a instituição educacional assume um papel fundamental na organização da educação inclusiva e na formação das pessoas em relação ao respeito às diferenças. Para que as próximas gerações estejam preparadas para viver sem preconceito, sem desigualdade é fundamental que as escolas melhorem suas condições de ensino, de formação e estrutura física, garantindo o acesso de todos ao ensino (MANTOAN, 2003). Sendo assim, a escola deve assumir o compromisso com a educação inclusiva desde seu projeto pedagógico.

Rosa (2008) afirma que o aperfeiçoamento das práticas docentes, redefine novas alternativas que favorecem todos as crianças. A busca de novas metodologias é um dos caminhos a ser descoberto e a ser experimentado pelos professores.

Portanto, as escolas passam a ser denominadas de inclusivas quando decidem aprender com os educandos em uma perspectiva inclusiva, mudando a postura de concepção de uma educação tradicional e fragmenta para uma educação que repense o processo de ensino pelas atitudes, visões, organização e medidas de operacionalização das atidivades educacionais.

2.2 Ludicidade no processo de ensino e aprendizagem

Para se definir ludicidade pode-se afirmar que lúdico é aquilo que promove o prazer e a alegria. Portanto, a ludicidade é uma atividade que gera alegria no sujeito por meio das interações com o meio e com o outro.

A definição da palavra lúdico é relativo a jogo e a brincadeira (HOUAISS, 2019) portanto remete-se aos jogos e brincadeiras, sejam esses de competições, cooperação, recreação, teatro, jogos, entre outros. A ludicidade pode ser o ato da criança em uma atividade fazendo o uso de objetos, brinquedos, que promovem prazer à criança.

> O aspecto lúdico é um instrumento de grande relevância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Levando em consideração o fato que as crianças vivem em um mundo de fantasias e encantamento, onde a imaginação e a realidade se combinam, essa técnica colabora auxiliando a idealizar o pensamento, fazendo com que a criança passe a ter mais concentração, além de desenvolver seu campo social, cultural e pessoal (LOUREIRO et al., 2021, p.5).

O lúdico possibilita o desenvolvimento global por meio das descobertas e da habilidade criativa da criança que passa se expressar melhor, analisar, comentar e fazer a interação entre fantasia e realidade. Portanto, a ludicidade pode contribuir de forma significativa processo de ensino e aprendizagem para uma formação integral e crítica dos alunos.

Em relação ao conceito de jogos compreende a ludicidade, a alegria, o prazer, a competição, e a tensão (Oliveira, Silva, 2017). E a competição se faz presente no jogo quando existe a disputa entre os participantes que tentam superar os desafios obedecendo às regras, mas o prazer, o divertimento e o brincar são predominantes no desenvolvimento do jogo.

No jogo por meio da sua ludicidade se caracteriazam também a ordem, a tensão, a alegria, o movimento, a mudança, o ritmo e o entusiasmo remetendo os participantes para um mundo diferente, o que leva a criança a tenta superar os seus próprios desafios e servindo como um elemento motivador para sua aprendizagem.

O jogo deve ser reconhecido para os educadores como um importante recurso didático, que pode contribui para a prática pedagógica de forma criativa, inovadora e prazerosa para as crianças, aproximando, assim, o aprender pelo brincar.

O jogo tem um papel muito importante no processo de desenvolvimento infantil, pois por meio de sua vivência a criança pode aprender de forma divertida, exercitando sua imaginação, fantasia e criatividade. “Para utilizar o jogo como ferramenta didática, em todas as dimensões, o professor, ao organizar e planejar sua prática pedagógica, deve encaminhar e selecionar aqueles jogos que estiverem de acordo com os objetivos e os conteúdos que serão desenvolvidos” (MARINHO et al., 2017, p. 94).

É imporatente também que o professor planeje o jogo considerando alguns aspectos como: o grau de complexidade (para as crianças menores o jogo tem que ser de fácil compreensão e ter regras simples), o caráter desafiador, o interesse do aluno, o número de participantes, o espaço disponível e o material didático.

Para criança se interessar pelo jogo ela precisa conhecê-lo, suas regras e seus limites, assim, experimentando, investigando, explorando, manipulando, aprendendo, mas também tendo o prazer da descoberta e da realização pessoal.

2.3 A importância do lúdico como prática inclusiva

Na atual sociedade contemporânea na medida que se refletem sobre o processo de ensino e aprendizagem pautado em práticas inclusivas, as atividades lúdicas são de grande relevância para a promoção de um desenvolvimento integral dos alunos, independente se têm ou não alguma deficiência.

Os jogos educativos contribuem para a ampliação dos conhecimentos de forma lúdica, criando novos desafios que motivam os alunos aprenderem de forma significadtiva. Além, de promover também a socialização no ambiente escolar no ato de brincar e jogar coletivamente em que todos interagem.

> Brincar, jogar, fazer pinturas, entre outras atividades consistem em algo natural e universal do ser humano, envolvem atividades que geram alegria, diversão e prazer para todos aqueles que estão envolvidos na ação, além de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social do sujeito. Essas atividades lúdicas se fazem presentes em todas as classes sociais, onde crianças de várias idades brincam e se divertem por meio da ludicidade (LOUREIRO et al., 2021, p.10).

O brincar faz parte do universo de qualquer criança, indiferente das especificidades é um direito da criança se desenvolver por meio da atividade do brincar. O jogo como recurso didático garante oportunidades de socialização e interação para todos.

O papel do educador é fazer a mediação promovendo o entendimento da criança e a interação daqueles que tenham dificuldades de concentração ou participação para que o jogo possa realmente desenvolver a atenção do educando, colaborando para o seu desenvolvimento integral.

O lúdico pode ser uma estratégia de desenvolvimento da atenção e concentração, sendo esse um fator essencial para o processo de aprendizagem, além de despertar o respeito, a confiança e uma melhor relação de aproximação no grupo (LOUREIRO et al., 2021).

No próximo item, será tratado os aspectos metodológicos deste artigo que aborda o relato de experiência de uma professora de atendimento educacional especializado com práticas voltadas para a ludicidade.

3 I METODOLOGIA

Os aspectos metodológicos deste estudo trata-se da fundamentação teórica fundamentada na ludicidade e educação inclusiva e também o relato de experiência da autora que atuou como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ano letivo de 2020 na rede pública de ensino, com alunos de uma turma do quinto ano do Ensino Fudamental.

Os autores Mussi, Flores e Almeida (2021) afirmam que o relato de experiência como expressão escrita de vivências, contribui para a produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento.

O relato de experiência em contexto acadêmico busca a descrição da experiência vivida e a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação critica-reflexiva com apoio teórico-metodológico. Portanto, será apresentado e discutido na próxima seção experiências sobre como o recurso lúdico e suas contribuições para o processo de aprendizagem para realmente tornar a inclusão possível no espaço escolar.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados que serão apresentados referem-se ao atendimento educacional especializado do aluno de nome fictício Pedro, respeitando a garantia do sigilo e os aspectos éticos, o aluno Pedro na época estava com quatorze anos e frequentava o quinto ano do Ensino Fundamental. O aluno estava matriculado na mesma unidade escolar da rede pública do interior paulista, desde o primeiro ano, apresenta comprometimendo no desenvolvimento físico e no desenvolvimento cognitivo em relação a sua faixa etária, porém conseguia se comunicar e expressar suas vontades.

Uma característica do aluno Pedro é que ele adorava fantoches, tinha o hábito de trazer de casa um fantoche de meia que a mãe fazia para ele. Já se destaca o fator lúdico no prazer e alegria em brincar com o fantoche, em alguns momentos o aluno Pedro pedia para que eu pegasse o fantoche e brincasse com ele, percebi durante esse período o recurso lúdico do fantoche, despertava alegria e acalmava ele fazendo também com que se sentisse mais seguro no ambiente escolar.

Percebendo o fantoche como um recurso lúdico, organizava sessões de contação de história para o aluno Pedro utilizando fantoches de meias despertando o seu interesse, concentração por meio da fantasia e imaginação, contribuindo para a compreensão de suas emoções como medo e angústias, na resolução dos seus conflitos emocionais internos e aliviando sobrecargas emocionais.

Nos processos educativos a inclusão educacional tem como premissa a valorização da diversidade humana de modo a preservar a liberdade, a criatividade e a singularidade do aluno para o aperfeiçoamento integral das suas potencialidades (PRESTES, 2017, p.36). Quando o professor tem um olhar sensível para as características pessoais, como no caso do Pedro que demonstrou o interesse pelos fantoches, e a professora potencializou este recurso lúdico para proporcionar experiências de aprendizagem significativas ao aluno.

Em alguns momentos da rotina escolar frequentávamos a sala de atividades de AEE, em que tinha disponível jogos e materiais lúdicos. O aluno Pedro gostava muito de brincar com jogos de encaixe, o jogo *“Cada macaco no seu galho”* era um dos seus preferidos. Quando o Pedro fazia o movimento de encaixar e desencaixar, conforme registro fotográfico abaixo, além estava desenvolvendo aspector cognitivos, como sua atenção e concentração e também o seu desenvolvimento motor.

Figura 1. Registro fotográfico do jogo "*Cada macaco no seu galho*"



Fonte: Autora, 2020.

O jogo pode-ser utilizado como recurso didático como uma estratégia de promoção do desenvolvimento da atenção e concentração, conforme o relato acima de forma prazerosa contribui para o processo de aprendizagem dos alunos.

Quando o foco do processo do aprendizado é o aprendiz, a escola confirma os fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão. Valorizar o aluno, sem desvalorizar as técnicas e os recursos educacionais, para que as atividades escolares promovam novas formas de aquisição das funções psíquicas cognitivas (PRESTES, 2017).

Também para contribuir com o processo de alfabetização do aluno Pedro, utilizávamos o alfabeto móvel para identificar as letras do seu nome. É importante ressaltar que sempre que se apresentava um recurso lúdico novo, seja um jogo ou material didático, despertava o interesse do aluno motivando a participar da atividade de forma interativa. Segue abaixo o registro fotográfico do momento com o alfabeto móvel colorido, tentando identificar as letras do seu nome próprio:

Figura 2. Registro fotográfico com alfabeto móvel



Fonte: Autora, 2020.

Também utilizávamos o jogo Torre de Hanói como um recurso didático e lúdico que é um jogo que consiste em passar todos os discos do primeiro para o último pino, usando os demais pinos como auxiliares, de maneira que um disco de raio maior nunca fique em cima de outro menor. Este jogo tem como objetivo desenvolver o raciocínio lógico-matemático, o senso de organização e utilização de estratégias.

O lúdico tem grande valor educativo e pode ser utilizado na escola como um dos recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo com o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas (MARINHO, 2017, p.83).

Em todos momentos da rotina escolar do aluno Pedro em que tínhamos vivências e experiências por meio da ludicidade, observa-se o interesse e motivação do aluno em participar das atividades propostas. Inclusive o aluno Pedro, sempre pedia várias vezes para que jogasse novamente.

O universo da fantasia da criança não pode ser desconsiderado no seu processo educativo, em especial, quando a questão é conhecer e aprender (Marinho et al., 2012). O ambiente escolar deve ser adequado e oportunizar no processo de ensino e a aprendizagem a utilização do lúdico como recurso didático nas práticas pedagógicas, criando, dessa maneira, um ambiente que favoreça a aquisição de autonomia e aprendizagem dos alunos de forma significativa.

5 I CONCLUSÃO

Como considerações finais pode-se afirmar que a ludicidade contribui para o processo de educação inclusiva dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, pois, por meio de recursos lúdicos e jogos é possível contribuir para o desenvolvimento cognitivo e motor, conforme o relato de experiência que foi apresentado neste artigo.

De acordo com Mantoan (2003, p.47) é preciso o reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos; valorização do processo sobre o produto da aprendizagem. E o lúdico pode favorecer para a aquisição de autonomia de forma criativa, quando utilizado como recurso didático e durante o processo de inclusão, as crianças com deficiência devem receber um atendimento de forma humanizada, respeitando suas singularidades, para que dessa maneira, elas possam superar as suas dificuldades.

E como perspectivas futuras, este estudo aponta a importância de estudos científicos que analisem essa relação entre o lúdico e o processo de ensino e aprendizagem para a promoção da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **A inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 4 de dezembro de 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

GUATEMALA. Assembleia Geral, 29°período ordinário de sessões tema 34 da agenda. **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência** (original em espanhol), 1999. Disponível em: http://www.objetivosdomilenio.org.br. Acesso em nov.2022.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2019. 973 p.

LOUREIRO, Luciene Lopes de Freitas. Et al. A importância da ludicidade na educação especial inclusiva. **Revista Científica Multidisciplinar** Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 06, Vol. 11, pp. 176-192. Junho de 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.** 1ª Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste; MATOS JUNIOR, Moacir Ávila de; SALLES FILHO, Nei Alberto; FINCK, Silvia Christina Madrid. **Pedagogia do movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. Curitiba: Intersaberes, 2012. 122 p.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Bahia, v. 17, n. 48, p. 1-18, 1 set. 2021. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010.

OLIVEIRA, Aniê Coutinho de; SILVA, Kátia Cilene da. **Ludicidade e psicomotricidade**. Curitiba: Intersaberes, 2017. 138 p.

PRESTES, Irene Carmen Picone. **Fundamentos da educação especial**. 1ª. Ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2017.

ROSA, Suely Pereira da Silva; Delou, Cristina Maria Carvalho; Oliveira, Eloíza da Silva Gomes de. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

O LIVRO-BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA VIVÊNCIA COM A RATINHA NINOCA

Data de aceite: 05/02/2025

Aline Patricia Campos Tolentino de Lima

INTRODUÇÃO

A discussão apresentada neste artigo faz parte do recorte de uma pesquisa de campo que foi realizada por meio do relato de experiência da professora, enquanto pesquisadora do projeto "Pequenos Leitores", e teve como propósito de apresentação a literatura infantil às crianças a fim de tornar o processo acolhedor e possibilitar-lhes maior desenvolvimento emocional.

A partir do relato de referida experiência, o artigo proposto teve como objetivo analisar as contribuições que o livro-brinquedo pode promover no desenvolvimento da criança e na formação de leitores na Educação Infantil, corroborando com o incentivo à leitura desde a primeira infância.

Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre as contribuições da literatura como forma de apropriação da cultura, bem como a importância da literatura infantil na escola e o trabalho com o livro infantil, especificando o conceito de livro-brinquedo. A partir da discussão teórica foram apresentados os resultados parciais e a análise dos dados e métodos que envolveram o relato, além do registro das práticas pedagógicas a partir das vivências que foram promovidas pelo projeto "Pequenos leitores".

A realização da pesquisa se justifica pelo contexto histórico do Brasil em que a maioria dos adultos não tem o hábito de leitura, assim sendo, muitas crianças não são incentivadas no ambiente familiar a lerem, e é primordial que as práticas de leituras estejam presentes no cotidiano da Educação Infantil.

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL

Para a autora Grossi (2018), a experiência literária de leitura compartilhada por meio dos livros da literatura infantil traz a beleza da arte da

palavra para as crianças, que vivenciam neste processo de interação, a recriação dos textos verbal e visual por meio do diálogo. Faz-se necessário relatar um breve histórico da literatura infantil através do pensamento de Cunha (1987), que escreve:

> A história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta (p. 19).

Historicamente, nossa sociedade foi marcada pelo adultocentrismo, ou seja, a forma como a sociedade está organizada sempre foi voltada para as necessidades do adulto e não da criança. Assim, como a criança por um longo período da história foi considerada um adulto em miniatura, como por exemplo, nas obras de arte da antiguidade em que eram representadas com vestimentas de adultos, na literatura não foi diferente, pois, durante um longo período o público alvo sempre foi os adultos.

Pode-se considerar que historicamente é recente a preocupação e produção de uma literatura que respeita as especificidades das crianças com todas as suas potencialidades de criatividade e fantasia. Para Arena (2010, p.15) "... a literatura medeia a relação da criança com a cultura de sua época, mas transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro; a segunda, porque a criança, imersa em um contexto cultural, necessita desse contexto para se apropriar da cultura que encharca o gênero literário a que tem acesso".

Pela literatura infantil a criança se apodera de forma significativa da vastidão imaginativa e cultural através do encantamento que as histórias proporcionam, compartilhando saberes e conhecimentos que fazem parte da história da humanidade. De acordo com a autora Leal et al. (2007), pensando a partir de documentos legais sobre o que pode ser considerado como uma definição sobre o que é a literatura, temos que:

> A literatura é um bem cultural da humanidade e deve estar disponível para qualquer cidadão; a leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa, portanto, ser considerada como meio para garantir o direito de lazer das crianças e dos adolescentes; a leitura do texto literário promove no ser humano a fantasia, conduzindo ao mundo do sonho; possibilita, ainda, que os valores e os papéis sociais sejam ressignificados, influenciando a construção de sua identidade; por fim, sem termos a pretensão de esgotar tais razões, promove a motivação para que crianças e adolescentes aprendam a ler e possibilita inseri-los em comunidades de leitores (2007, p.72).

O texto literário pode favorecer o hábito da leitura, pois ler torna-se algo prazeroso e motivador indo além de considerar a leitura um ato mecânico ou realizado apenas por obrigação. A experiência de ler literatura infantil e a ludicidade promovem aprendizagens e experiências significativas, por isso devem estar presentes no cotidiano da Educação Infantil.

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) propõem que as crianças tenham experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Considerando que em nosso país existem diferentes contextos familiares enquanto em outros as crianças pequenas já estão familiarizadas com a literatura infantil, pois os familiares contribuem com a mediação através de narrativas no ambiente familiar; em outros contextos, para muitas crianças, a escola é o primeiro local em que terão acesso às narrativas da literatura infantil.

É no espaço escolar que intencionalmente se organiza e garante de forma integral o contato com a literatura infantil e os mais variados textos, respeitando suas vivências e diferentes contextos em que mesmo antes de estarem no espaço escolar muitas delas já puderam se apropriar da leitura no meio social em que estão inseridas.

A literatura na Educação Infantil é interpretada como um caminho para auxiliar as crianças a conhecerem aspectos mais complexos que envolvem a linguagem através da narração, da interpretação artística, dos gêneros literários, entre outros (BRASIL, 2016). Para as autoras Rosset, Rizzi e Webster (2018), o trabalho com a literatura infantil pode ser pensado por meio de uma prática pedagógica, envolvendo: rodas de leitura, sequências didáticas e projetos prevendo assim atividades com os mais variados gêneros.

Para Cosson (2005), a literatura está relacionada com a exploração da linguagem escrita e falada.

> Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (p. 16).

A literatura infantil ajuda a criança a perceber que as diferentes linguagens (verbal e imagética) são representações da experiência humana e, dessa maneira, contribuem para que haja um diálogo entre o sujeito e a obra, entendida como uma produção de sentido (OLIVEIRA, 2010, p.43).

Desta forma, ressalta-se a importância da literatura na Educação Infantil, em que a escola ocupa um papel relevante em ofertar um ambiente que possa proporcionar condições que favoreçam o trabalho com a literatura infantil.

> Entendemos que os diferentes gêneros textuais que circulam nos mais diversos espaços socioculturais compõem amplo universo a ser explorado também pela educação infantil - a qual compreende a faixa etária de 0 a 5 anos de modo a aproximar, familiarizar e engajar os pequenos na linguagem

> escrita, de maneira a compreender seu valor social e vir, futuramente, a utilizar-se dessa linguagem para ampliar as possibilidades de mobilidade social, para a qual a escrita é tão relevante (VAGULA, BAGULA, 2016, p. 91).

Para Zilberman (1987), existe uma relação de proximidade entre literatura e escola, como por exemplo, na utilização do livro no cotidiano escolar em que ambos detêm em comum a característica de serem de natureza formativa. Dando continuidade à reflexão em relação à importância da literatura infantil, considera-se que a educação desempenha o papel fundamental no desenvolvimento infantil na apropriação da cultura letrada.

Para a autora Akuri (2017), o educador ocupa papel relevante, pois este será responsável por oferecer de forma intencional as leituras, mediando às temáticas que são apropriadas para as crianças. Assim, o trabalho a ser desenvolvido com as mesmas precisa ser planejado, discutido e avaliado para que se possa suprir a necessidade de comunicar, aprender, conhecer e criar de forma efetiva.

Para o autor Cunha (1990), definir a literatura infantil é importante para esclarecer alguns aspectos da essência do que seja a literatura infantil.

> O que parece importante é definir pontos de contato e do afastamento entre a literatura para crianças e para adultos. Se o afastamento se der na essência do fenômeno literário, então não haverá literatura infantil, nesse caso, a própria expressão *"literatura infantil*" torna-se absurda, pois não podemos imaginar *literatura* sem arte (CUNHA, 1990, p.26).

As escolas de Educação Infantil precisam planejar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de experiências de leituras para as crianças, e assim prezando para atender as reais necessidades desta faixa etária. "A leitura literária, na Educação Infantil, não deve ser interpretada como uma antecipação de práticas escolarizadas, mas, como uma apresentação dessa capacidade humana" (ANDRADE, GIROTTO, 2017, p.207).

> A palavra "leitura" tem muitos significados e é usada para designar várias ações, algumas muito diferentes entre si. A amplitude do significado atribuído ao termo se estende da leitura de mundo, passando à leitura de diferentes linguagens e chegando à leitura dos textos escritos de diferentes extensões e complexidades. A ampliação do conceito se explica pelo que perpassa as leituras: a produção de sentido, a interpretação dada pelo sujeito frente ao que é dado a ler (BRASIL, 2016, p. 21).

As escolas de Educação Infantil cumprem sua função social ao oferecer de forma sistematizada a Literatura Infantil, mas Cagliari (2007) observa que infelizmente ainda existe um desprezo pela leitura, pelos textos. A leitura deveria ser uma herança legada das escolas para as crianças, contribuindo de forma assertiva e definitiva para a formação de futuros leitores.

O TRABALHO COM O LIVRO INFANTIL NAS ESCOLAS

A utilização do livro no cotidiano da Educação Infantil precisa ser pensada e planejada porque existem características próprias da faixa etária dos pequenos para que o momento de leitura seja prazeroso e expressivo contribuindo para suas aprendizagens e desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

> Neste período o que pode ser construída é uma relação com objeto livro, no sentido de torná-lo próximo das crianças, tanto quanto um brinquedo, por exemplo. A importância que esse objeto – o livro - tem em nossa cultura só será compreendida pela criança muito mais tarde, se o adulto for um contador de histórias competente (dando vida às histórias e personagens) e cativante (compartilhando suas emoções) (CRAIDY, KAERCHER, 2001, p. 83).

O professor pode ocupar um papel muito importante ao apresentar às crianças o livro como um objeto que pode ser visto e manuseado, despertando a curiosidade e proporcionando descobertas. Assim sendo, a organização de práticas pedagógicas precisa ser intencional e atender às necessidades da faixa etária, como por exemplo, o ato de contar história, que é uma estratégia importante e de incentivo à leitura.

O autor Cerisara (2002) defende que os profissionais de Educação Infantil devem possuir uma formação em conformidade com as características ou especificidades das atividades a serem realizadas desde os bebês até as crianças pequenas, porque a boa formação dos profissionais está diretamente relacionada com a qualidade da Educação Infantil.

Em relação ao trabalho a ser desenvolvido com o livro infantil, um passo importante é a escolha do livro, devendo-se considerar alguns aspectos para sua seleção. Pensando sobre as crianças como leitoras e autoras, é importante: "formar um conjunto variado de obras, formar um conjunto de livros adequados à idade, analisar a qualidade das versões e traduções, a relação entre texto e imagem, analisar a qualidade do texto, analisar a qualidade da imagem" (BRASIL, 2016, p.103).

A autora Rosset (2018) afirma que "livros nutrem a brincadeira na infância" (p.56). A brincadeira, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural é a atividade principal das crianças, e trazer a leitura por meio de recursos lúdicos possibilita que elas se envolvam e despertem seu interesse pela leitura. A questão da materialidade também ganha destaque em relação ao trabalho envolvendo a literatura infantil.

> Quando se trata dos livros literários para crianças, a materialidade tem ganhado relevante função, por fazer parte, em muitas obras, da narrativa contada. Ela é definida pelos elementos que constituem o projeto gráfico de um livro: tamanho, formato, tipo de papel, tipografia e diagramação do texto escrito e das ilustrações nas páginas (CORRÊA, PINHEIRO E SOUZA, 2019, p. 71).

Entender a materialidade como possibilidade de um olhar diferenciado, refletir sobre o que é o livro, traz a consciência do que é este objeto. Olhar o livro como um "todo", suas

cores, formas e não apenas o texto escrito, podendo assim olhar para outros elementos presentes no livro, é o que acaba compondo e colaborando para a narrativa do texto literário atingir seu propósito maior. A busca por uma ampliação do conceito do livro-brinquedo pode auxiliar na compreensão do que é a materialidade da literatura infantil.

As autoras Paiva e Carvalho (2011) discutem o conceito de livro-brinquedo, deixando clara a necessidade de se escrever atribuindo um nome ao livro-brinquedo como um objeto para que não se confunda com outros.

> Editorialmente, livro-brinquedo lembra livro-objeto e, consequentemente, uma irrevogável vocação experimental, além de um lugar de transição de uso, com função de entreter, alegrar, levar à ação e ao conhecimento, pela plasticidade gráfica e artística, performance e tecnologias adaptadas a usos de interagir e brincar. [...] O leitor-apreciador procura nesse suporte uma aventura do conhecimento pelas descobertas lúdicas em linguagem acessível (PAIVA, 2013, p. 76).

Cabe ao professor, como mediador entre o livro infantil e a crianças pequenas, oportunizar situações de aprendizagem na escola por meio de bons livros na literatura infantil que ampliem os saberes das crianças. O professor necessita planejar o trabalho com o livro infantil independente de sua categoria para que sua exploração não fique sem um objetivo, evitando ato mecânico, que não contribui com o desenvolvimento de práticas leitoras.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural a mediação social refere-se à participação do outro no desenvolvimento desde o início da sua vida por meio das interações e intervenções do outro, possibilitando a apropriação dos instrumentos e signos da cultura em que se está inserido; nesse sentido, podemos observar que o processo de formação e desenvolvimento da criança está sempre ligado às relações sociais que vão se constituindo ao longo de sua vida.

As autoras Vagula e Balsan (2016) afirmam que na Educação Infantil o professor é o sujeito que possibilita experiências de aprendizagens que envolvem a leitura, mediando, interagindo e proporcionando mais descobertas. “Ao professor cabe selecionar e ofertar textos, entretanto, também é ele quem irá proferir os textos para as crianças, especialmente quando estas ainda não podem ler sozinhas” (VAGULA, PAIVA, 2016, p.95).

Por isso é importante que o professor tenha clareza das características dos textos que serão selecionadas assim podendo contribuir de fato para a formação das crianças. Retomando o objetivo deste estudo que é analisar as contribuições que o livro-brinquedo pode promover no desenvolvimento da criança e na formação de leitores na Educação Infantil, corroborando com o incentivo à leitura desde a primeira infância, na próxima seção será apresentado os aspectos metodológicos para realização da pesquisa de campo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um uma pesquisa qualitativa, que traz inquietações da própria professora enquanto pesquisadora sobre a importância da literatura no cotidiano da Educação Infantil. Para o levantamento de dados, primeiramente foi encaminhado o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Plataforma Brasil, que foi aprovado pelo Parecer de número: 2.735.555. A pesquisa de campo foi realizada com uma turma de vinte e um alunos, na faixa etária de quatro a cinco anos, que frequentavam a Educação Infantil na rede pública municipal, em uma escola localizada no interior de São Paulo.

Para o levantamento de dados, em primeiro lugar foi encaminhado o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Depois do projeto de pesquisa ter sido aprovado, foi marcada uma reunião com a gestora da instituição escolhida para poder dar início à pesquisa de campo. A pesquisa foi apresentada para os responsáveis em uma reunião em que a pesquisadora e gestora estavam presentes e, depois, com as crianças que foram autorizadas a participarem pelos seus responsáveis, foi apresentado o termo de assentimento, com uma linguagem que a criança compreendesse como a pesquisa seria realizada e qual seu objetivo. Com a ajuda da pesquisadora, as crianças registraram o seu primeiro nome ou optaram pelo registro em desenho. Em um primeiro momento os responsáveis autorizaram por meio do termo de consentimento e depois em um segundo momento o termo de assentimento foi apresentado para as crianças que aceitaram o convite.

A leitura do livro nas rodas de conversas foi realizada pela professora enquanto pesquisadoras aconteceram ao todo dezesseis rodas de conversas sobre a leitura e também de momentos em que às crianças compartilhavam as suas vivências no ambiente familiar sobre a leitura do livro “Ninoca vai à escola” (COUSINS, 2008), geralmente as rodas de conversa tinham uma duração de quinze a vinte minutos. Todas as vinte e uma crianças participaram da Roda de Conversa, mas para este estudo foram analisados os registros orais de duas crianças.

Teve como intuito investigar as vivências realizadas em um projeto de adaptação com o livro-brinquedo chamado “Ninoca vai à escola” (COUSINS, 2008), com a turma de crianças que frequentava a Educação Infantil. Para tanto, foi necessário construir com as crianças um espaço que lhes permitisse manifestar suas ideias de modo organizado, respeitando as características e particularidades do mundo da infância, possibilitando discussões, reflexões e encaminhamentos. Os instrumentos que foram utilizados, portanto, foram: as rodas de conversa, os registros no diário de campo e registros fotográficos em momentos da rotina escolar que estavam previstos leituras e contação de histórias. Como forma de registro dessas interações, o pesquisador fez as anotações diárias, fotos, áudios das rodas de conversa e registros das produções de desenhos das crianças, que escolheram nomes fictícios para identificarem suas participações.

Após a realização das mesmas, foi feita uma análise que possibilitou a reflexão da professora pesquisadora sobre a importância da literatura no cotidiano da Educação Infantil. Este estudo busca ampliar os conceitos sobre a importância da utilização do livro-brinquedo no cotidiano da Educação Infantil; a construção dos dados foi realizada durante os meses de março a junho de 2018.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa de campo foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil que fica localizada no interior de São Paulo. Durante o período em que a pesquisa de campo foi realizada, na unidade escolar estava sendo desenvolvido o projeto: *"Pequenos leitores"*. O principal objetivo do projeto era de possibilitar às crianças o contato desde pequenos com a literatura infantil, que fosse além do ambiente escolar, mas também como uma forma de interação e relação com a família. Consistia em, semanalmente, as crianças levarem a "Mala viajante" com um livro infantil que poderia ser lido com a família no final de semana e depois elas eram convidadas a recontar a história para os colegas na Roda de Conversa.

Os relatos apresentados neste artigo foram realizados pela pesquisadora enquanto professora de uma turma de vinte e cinco alunos, com faixa etária de quatro a cinco anos. Como forma de incentivo à leitura, a professora desenvolveu outras estratégias pedagógicas para enriquecer o projeto "Pequenos Leitores", que serão apresentados nos registros que foram realizados a partir das vivências da leitura do livro "Ninoca vai à escola" (COUSINS, 2008). O projeto "Pequenos leitores" aconteceu no mês de março, em uma turma de etapa I. Neste período as crianças estavam na fase de adaptação. A professora fez a leitura do livro-brinquedo "Ninoca vai à escola", da autora Cousins (2008), na roda de conversa; a proposta da leitura do livro é trabalhar com a ideia da rotina escolar de forma ilustrativa, lúdica e com pequenas surpresas.

Neste sentido, a criança percebe e compreende a existência da organização da rotina escolar como: o momento de chegada à escola, brincar com os colegas, interagir, aprender, se alimentar, mas também o momento de ir embora.

Figura 1-Capa do livro Ninoca vai à escola



Fonte: Autora, 2018.

A professora, enquanto pesquisadora, apresentou a história diversas vezes na Roda de Conversa, e como as crianças adoravam a personagem e as surpresas do livro-brinquedo, coletivamente decidiram criar a personagem "Ninoca". Foram utilizados diferentes materiais, inclusive sucatas. Segue relato de fala de uma criança, na roda de conversa:

Registro oral (Amanda, 5 anos)
Amanda- "Eu posso trazer as roupinhas para Ninoca porque minha avó costurava e tem vários tecidos em casa".

E assim de forma coletiva todos foram contribuindo na construção coletiva da personagem Ninoca, com materiais diversificados.

Figura 2- Alunos no momento de interação na construção da personagem Ninoca**.**



Fonte: Autora, 2018.

A professora propôs às crianças para que levassem a personagem “Ninoca” e o livro “Ninoca vai à escola” uma vez por semana na “Mala Viajante”, para que a família conhecesse a história e a ratinha. Além disso, também levavam uma folha em branco para as crianças junto à família registrarem, por meio de desenhos, como foi receber a ratinha Ninoca em casa.

Figura 3- Alunos com a Mala Viajante



Fonte: Autora, 2018.

Quando a Ninoca retornava para a escola, na Roda de Conversa, a criança que levou a ratinha e o livro-brinquedo na “Mala Viajante” era convidada a contar para os colegas como foi essa experiência, contribuindo também para o desenvolvimento da sua linguagem oral. Para Vigotski (2010), a fala é um dos signos mais importantes na mediação do desenvolvimento; a linguagem exerce uma função organizadora para que a criança possa compreender o mundo por meio das palavras.

As interações entre adultos e criança e entre criança e criança, que aconteceram nas rodas de conversa, contribuíram para que os alunos participassem de forma ativa, expressando as suas vivências com a ratinha e o livro-brinquedo. Nesse sentido, a pesquisadora desenvolveu o papel de mediadora, que por meio das palavras fez com que as crianças elaborassem e reelaborassem as suas vivências a partir da leitura do livro-brinquedo e a visita da ratinha, respeitando o contexto de cada uma. A partir das observações de campo, foi possível analisar os processos de significação que as crianças foram atribuindo a partir das suas narrativas que foram construídas por meio da leitura do

livro-brinquedo no ambiente familiar. Em uma das narrativas na roda de conversa, uma criança disse:

Registro oral (Lucas, 5 anos)
Lucas- "Tia, quando eu cheguei em casa, falei para a minha mãe que tinha uma ratinha na minha bolsa, ela levou um susto porque pensou que era uma ratinha de verdade!".

Todos os colegas riram muito. A roda de conversa serve como uma prática dialógica, permitindo à criança o direito à voz na interlocução, por que é justamente na relação com o outro, mediada pela linguagem que o ser humano vai se constituindo. Na narrativa acima, no registro oral de Lucas, percebemos o processo de interação que nos faz pensar na intensa atividade do leitor durante a leitura de um livro que foi além do ambiente escolar, atribuindo processos de significações também no ambiente familiar. Neste processo se faz necessário que as crianças sejam consideradas como leitoras curiosas e criativas, pois agregam significados e sentidos nas leituras realizadas no ambiente familiar.

Para Vigotski (2010), a fala é um dos signos mais importantes na mediação do desenvolvimento, a linguagem exerce uma função organizadora para que a criança possa compreender o mundo por meio das palavras. As interações entre adultos e criança e entre criança e criança, que aconteceram nas rodas de conversa, contribuíram para que os alunos participassem de forma ativa, expressando sua opinião sobre a leitura que foi realizada. Nesse sentido, a pesquisadora desenvolveu o papel de mediadora, que por meio das palavras fez com que as crianças elaborassem e reelaborassem as vivências com a leitura do livro.

Escutar o que as crianças têm a dizer sobre o brincar é possibilitar e concebê-las como sujeitos ativos, que participam de forma criativa e crítica do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (MOTTA, 2014).

Figura 4 - Registro fotográfico com a Ratinha Ninoca.



Fonte: Autora, 2018.

De acordo com os registros da pesquisadora, as famílias também se envolveram e perguntavam se a ratinha Ninoca poderia ir novamente visitar a família porque havia sido uma experiência muito legal e que inclusive os irmãozinhos adoraram conhecer a personagem. Todos os registros que as crianças fizeram com a visita da Ninoca fizeram parte de uma exposição para os outros colegas da escola, valorizando as produções infantis e contribuindo para o desenvolvimento da criatividade e imaginação.

Com a realização do projeto *Pequenos Leitores,* a partir da curiosidade que foi despertada pelo livro-brinquedo, as ações intencionalmente planejadas com o livro-brinquedo possibilitaram o acesso e o incentivo à leitura e a participação da família na escola.

Ressalta-se a importância da mediação do professor em planejar ações pedagógicas por meio da ludicidade, promovendo uma aproximação entre o ambiente escolar e familiar. A intervenção do professor foi essencial para a valorização das crianças através da roda de conversa, resgatando os sentidos que às crianças atribuíram à vivência de levar o livro-brinquedo e a personagem principal em forma de brinquedo para o ambiente familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de leituras na Educação Infantil devem estar presentes no cotidiano escolar, possibilitando momentos de interações de escuta em que as crianças também possam se expressar sobre suas angústias, partilharem suas dúvidas e ansiedades. Quando as crianças fazem narrativas sobre as histórias que escutam, também estão falando dos seus sentimentos, mas não diretamente de si próprias, já que estarão utilizando o recurso das personagens e de uma situação fictícia como apoio, em que as vivências perpassam pelo mundo imaginário infantil.

Por meio deste estudo que aconteceu no cotidiano da Educação Infantil, foi possível identificar a importância do papel do professor em oportunizar vivências para as crianças, por meia literatura infantil de forma lúdica e brincante. O professor, como mediador do conhecimento, a partir da literatura infantil intervém de forma a fazer com que as crianças ampliem a apropriação dos conceitos presentes em nossa cultura.

Foi possível analisar a partir da experiência de leitura do livro-brinquedo “Ninoca vai à escola” que, além de despertar o interesse e curiosidade das crianças, que a leitura também possibilitou que o momento de adaptação acontecesse de forma mais tranquila e segura, além de entrelaçar o momento vivenciado das crianças com a literatura infantil, o que possibilita e promove aprendizagens fundamentais a todas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lizbeth.Oliveira.; GIROTTO, Cyntia. Guizelim. Simões. SOUZA, Quando aquilo vira isto: (Re) visões sobre os conceitos da criança e de educação infantil, reflexões a partir de atividades literárias na infância. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (Org.) **Práticas pedagógicas com textos literários:** estratégias de leitura na infância. Tubarão: Copiart, 2017, v. 1, p. 1-226.

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In; ARENA, D. B.; GIROTTO, Cyntia Guizelim Simões G. G. S.; SOUZA, R. J**. Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas*, SP:* Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

AKURI. J.G.M; Literatura infantil estratégias de leitura: a proposição de atividades práticas para a compreensão de textos em busca dom amplo desenvolvimento humano das crianças. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (Org.) **Práticas Pedagógicas com textos literários***.*Tubarão: Copiart, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 2 jan. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponivél em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em 4 mar.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Crianças como leitoras e autoras /** Ministério da Educação. Brasília: MEC /SEB, 2016.Disponivél em:

http://pacto.mec.gov.br. Acesso em 21 de mar.2022.

CAGLIARI, Luiz. Carlos Cagliari. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1994.

CERISARA, Ana. Beatriz. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, H.T; PINHEIRO, M.P;SOUZA,R.J. A materialidade da literatura Infantil Contemporânea. In:Lacerda.M.(Org). **Literatura infantil e juvenil:** campo, materialidade e produção. Belo Horizonte: Contafios. 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

COUSINS, Lucy. **Ninoca vai à escola**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

CRAIDY,Carmen; KAERCHER Gládis Elise Pereira da Silva. Porto Alegre: Artmed , 2001.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 10ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 1990.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. **A literatura infantil pelo olhar da criança**. 2018. 253 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BA7M7M

LEAL, T.F.; ALBURQUERQUE, C. MORAIS, A.G. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica, *in*: BEAUCHAMP.J; PAGEL.S.D;NASCIMENTO.A.R.(org) **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. A infância e sua singularidade. Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOTTA, F. Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (orgs.) **Educação Infantil**: enfoques em diálogos. Campinas: Papirus, 2014. p. 67-84.

OLIVEIRA, Luciana Domingos de. **O trabalho com a literatura na educação infantil.** 2010. 288 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestre em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. Disponível em: https://www.editoradobrasil.net.br/como-trabalhar-literatura-na-educacao-infantil/. Acesso em: 19 fev. 2023.

PAIVA, Ana Paula e CARVALHO, Amanda Carla Minca. Livro-brinquedo, muito prazer. In: SOUZA, Renata Junqueira de, FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (org) **Leitura literária na escola:** reflexões e propostas na perspectiva do letramento. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

PAIVA, Ana Paula. **Um livro pode ser tudo e nada:** especificidades da linguagem do Livro-brinquedo. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ROSSET,J.M; RIZZI, M. Â; WEBSTER, M. H. **Educação Infantil**: um mundo de janelas abertas. Erechim:Edelbra,2018.

VAGULA, V. K. B; BALSAN, S. F. S. Ler na educação infantil: mediação literatura e aprendizado**.** In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (Org.) **Literatura e Educação infantil.** Campinas: Mercado de Letras, 2016.

VIGOTSKI, Lev. Semiovitch. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Parte II – Gestão pública na Educação Básica

TERRITÓRIO EDUCATIVO: AÇÕES INTEGRADORAS E INTERSETORIAIS DE UM PROJETO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 05/02/2025

Aline Patricia Campos Tolentino de Lima
Profa. Dra.
Doutorado em Educação
Instituição de formação: Universidade de São Paulo
Endereço: Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil

Íris Maria Bosco Tetzlaff
Profa. Ms.
Mestrado em Educação
Instituição de formação: Universidade de São Paulo
Endereço: Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil

1 I INTRODUÇÃO

Este estudo trata-se de um relato de experiência vivenciado pelas autoras[1] que participaram da elaboração, implementação e acompanhamento do projeto intitulado "Criança sujeito de direitos e desejos"[2] no ano letivo de 2022 e 2023 em um múnicipio localizado no interior do estado de São Paulo.

O Projeto "Criança Sujeito de direitos e desejos" buscou fomentar as discussões em relação ao conceito de território educativo na Educação Infantil e refletir sobre a intencionalidade pedagógica de práticas que colaborem para o desenvolvimento integral da criança, vista como sujeito de direitos e desejos. Nesse sentido, a escuta ativa dos bebês e crianças em instituições de Educação Infantil reafirmam práticas pedagógicas intencionalmente planejadas que devem considerar a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças.

O projeto buscou introduzir também o conceito de territórios educadores e educativos, somando-se à concepção

1 Durante os anos 2021 à 2024 as autoras Aline P. Campos Tolentino de Lima atuaram como Chefe da Seção de Pré-Escola (EMEI) e Íris Maria Bosco Tetzlaff como Chefe da Seção de Creches (CEI) compondo a equipe técnica da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação.

2 RESOLUÇÃO SME Nº. 1 (Município). Institui o projeto "Criança sujeito de direitos e desejos" no âmbito da Secretaria Municipal da Educação. **Resolução SME no. 1 de 5 de janeiro de 2022**. Ribeirão Preto, 5 jan. 2022. p. 1-5. Disponível em: https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/pdf/educacao453202201.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

de Educação Infantil enquanto território do brincar. Assim, a escola dialoga com a sua comunidade no entorno bairro-escola, estabelecendo também o diálogo com a região que lhes são comuns (entre as escolas) que formam o território, tendo por meta final o diálogo com a cidade, ou seja, os territórios juntos formavam uma rede que dialoga entre si, potencializando a confluência para um diálogo educador e educativo, em que todos possam aprender e possam ensinar. Na Educação Infantil os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as interações e as brincadeiras conforme descritos na BNCC (Brasil, 2018) e estes também foram os eixos balizadores no diálogo com os agentes sociais dos territórios.

O projeto "Criança Sujeito de direitos e desejos" foi organizado no segmento da Educação Infantil, com setenta e sete unidades escolares do munícipio em vinte e seis territórios educativos contemplando o conceito de proximidade regional para reconhecer o aprender com as potencialidades existentes no entorno, na rede do território e com vistas para uma cidade educadora.

Definiu-se o território comum na perspectiva do conjunto de três unidades escolares, tendo por referência suas localizações, acesso aos mesmos aparelhos públicos e em razão das semelhanças sociais e culturais de suas comunidades. Na mobilização e articulação de cada território educativo também foi indicado um professor articulador do projeto responsável pela mobilização dos agentes sociais, os profissionais da educação, as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

O papel do professor articulador foi garantir a efetividade do projeto, tornando possível a articulação e os diálogos do entorno da escola, bem como o mapeamento dos agentes sociais e bens culturais que estão na região comum ao território em conjunto com os profissionais da educação das unidades escolares do território.

O termo "território" é aqui compreendido na perspectiva apresentada por Singer (2015), como produto da dinâmica social na qual se tensionam sujeitos sociais; apropriação no sentido simbólico, domínio no sentido político-econômico e espaço socialmente partilhado; construção a partir dos percursos diários trabalho-casa, casa-escola e das relações que se estabelecem no uso dos espaços ao longo dos dias e da vida das pessoas.

A partir dessa perspectiva a autora Singer (2015) aponta que um território torna-se educativo quando cumpre estes quatro requisitos:

- Conta com um fórum intersetorial (poder local, iniciativa privada e sociedade civil organizada), interdisciplinar (educação, saúde, cultura, rede de garantia de direitos, desenvolvimento local etc.) e intergeracional (crianças, jovens e adultos) dedicado a formular e gerir um plano educativo local;
- As escolas desenvolvem projetos político-pedagógicos democráticos (PPPs) alinhados com os princípios da educação integral. Elas reconhecem os saberes comunitários, envolvem-se com as problemáticas locais e promovem a apropriação do território;

- A rede sociopedagógica (educação, desenvolvimento social, saúde, direitos humanos) cumpre suas tarefas de forma integrada, compartilhando dados e agendas, alinhando princípios e construindo estratégias comuns para o trabalho;
- Reconhece e exercita o potencial educativo de seus diferentes agentes, ampliando e diversificando as oportunidades para todos.

A construção deste território educativo, portanto, não é um processo simples e ágil. Demanda organicidade às estruturas públicas e privadas, agregadas e articuladas com o objetivo de garantir o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, oportunizando protagonismo para esse sujeito de direitos e desejos, a criança. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de posicionar essa perspectiva entendendo a escola, seus atores e o entorno como espaço educador, de modo a potencializar aprendizagens significativas a partir da riqueza cultural desses elementos em processos educativos para todos e todas.

As concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos e o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças têm se mostrado prioritárias nas discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças em instituições de Educação Infantil.

Neste sentido, justifica-se o estudo sobre o projeto “Criança Sujeito de direitos e desejos” para contribuir com essas discussões e propor maior intencionalidade pedagógica na realização de práticas pedagógicas que colaborem para o desenvolvimento integral da criança, vista como sujeito de direitos e desejos. Nesse sentido, a escuta ativa destas meninas e meninos da Educação Infantil reafirmam práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, as quais estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil e que devam considerar a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças.

O objetivo deste artigo é apresentar ações integradoras e intersetoriais de um projeto que aconteceu em instituições de Educação Infantil, discutindo também sobre o conceito de território educativo e do brincar.

Para este artigo será apresentado um relato de experiência que fez parte do projeto na perspectiva de território educativo e do brincar, ressaltando a importância da intersetorilidade de todos os agentes sociais para a formação integral dos bebês e crianças.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Concepções de sujeito e de criança

A concepção de sujeito está embasada na perspectiva histórico-cultural, que considera os aspectos biológicos e sociais. Desde o momento em que nascemos, aprendemos com o outro a apropriar-nos da cultura em que estamos inseridos. A mediação social refere-se à participação do outro no desenvolvimento desde o início da sua vida por

meio das interações e intervenções do outro, possibilitando a apropriação dos instrumentos e signos da cultura em que se está inserido (Vigotski, 2010).

Nesse sentido, pode-se observar que o processo de formação e desenvolvimento da criança está sempre ligado às relações sociais que vão se constituindo ao longo de sua vida.

Com as transformações sociais, culturais e econômicas em nosso país, que historicamente tratou a infância como um assunto de segundo plano, entre os séculos XIX e começo do século XX começaram a ser oficializados documentos legais que garantem a criança seu desenvolvimento pleno e passaram a reconhecê-la como sujeito de direitos. De acordo com Franco (2008), a primeira Declaração Universal dos Direitos da Criança só foi reconhecida legalmente no Brasil em 1927 e, como sujeito de direito, na Carta Magna de 1988 (Brasil, 1988) em seu Art. 208, em que o Estado passa a ter o dever de garantir educação das crianças, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e na LDB Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), dentre os quais o direito ao brincar aparece associado ao desenvolvimento pleno, à educação e ao lazer.

O tema dos direitos das crianças vem sendo discutido desde o século XIX. Um dos precursores na luta social e política pelos direitos das crianças é Janusz Korczak (1878-1942), ao considerar a infância como um dos períodos mais importantes na vida de um ser humano. Sob uma conjuntura profundamente adversa, Korczak (1981), naquela época, “ousou afirmar que a criança tem o direito de ser o que ela é e que o seu indiscutível e primeiro direito é aquele que permite que expresse suas ideias livremente” (Gonçalves, 2016, p.1). Korczak (1981), pautado no respeito à criança, apresentava como princípio norteador a condição de que os adultos deveriam sempre levar muito a sério as opiniões das crianças, suas sugestões e pontos de vista, e não deveriam os adultos se sobressaíram em relação às crianças como era de praxe.

De acordo com Gonçalves (2016), a partir desse tempo, muitos são os desafios para que os direitos das crianças possam ser garantidos, tanto no âmbito internacional. Proclamados, respectivamente, a Declaração de Genebra (1924), Declaração dos Direitos da Criança (1959), Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), Constituição Federal Brasileira (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), e a Lei 11.525 (2007), apresentam-se para garantir à criança os seus direitos e sua prioridade absoluta. Destes, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), leva à consolidação de uma nova doutrina: a da proteção integral da criança, incorporada também pelo Brasil por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Pode-se ainda incluir à Lei 9.394 (Brasil,1996), sem deixar de mencionar o Estatuto da Criança e do Adolescente, que, na perspectiva de formar as crianças para a cidadania, pontua um dos direitos fundamentais quando estabelece que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho […]” (Brasil, 1990).

Assim, considerando um dos aspectos fundamentais, que é a questão do direito à educação, especialmente no âmbito da Educação Infantil, ressalta-se o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao afirmar o acesso à Educação Infantil como um direito da criança, sendo esta a primeira etapa da educação básica, que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

A concepção de criança que se defende, conforme é apresentado na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), é a que deve ser considerada como um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010). Em relação aos direitos da criança, deve ser entendida como sujeito de direitos, alguns avanços legais foram aos poucos se concretizando, ainda que muitos desses direitos ainda não ocorram na prática.

Porém, na realidade, a efetivação de tais direitos ainda carece de uma articulação mais ampla e complexa, relacionada às transformações culturais, políticas, econômicas das diferentes sociedades, mas, especialmente, pode-se refletir como a instituição escolar pode promover e garantir tais direitos para os bebês e crianças.

2.2 Territórios educativos

O conceito de território educativo abrange uma concepção ampla de educação que extrapola a educação escolar, abraçando o entorno da escola e a cidade como promotoras do desenvolvimento humano em seus diálogos com os signos e significados da relação sujeitos-espaços. Essa perspectiva traz às instituições escolares o desafio de compreender, para além de seus muros, as potencialidades educativas da cidade.

É, ainda, uma característica dessa concepção o entendimento da educação em sua integralidade, mais do que como aumento de tempo na escola, e sim como conquista de qualidade educacional emancipatória também na integralidade dos espaços em que crianças, suas famílias e educadores vivem.

O território, nessa perspectiva da educação, faz parte do currículo escolar, como se fosse mais um dos sujeitos que não devem ser deixados de lado no processo de aprendizagem das crianças, uma vez que fazem parte do cotidiano, do trajeto, das vivências e, muitas vezes, até mesmo da organização da rotina familiar. Portanto, o território é um elemento informal do processo educativo.

Nesse sentido, o trabalho com territórios educativos visa à estruturação sistemática de práticas contínuas, integradas e dialogadas entre crianças, territórios e seus agentes, gerando um movimento de pertencimento, de multiplicidade de oportunidades didáticas e

de articulação interterritorial garantindo o cumprimento dos direitos vinculados à saúde, à segurança, à assistência social e aos direitos das crianças.

No projeto também foi considerado o conceito de "Territórios do brincar" para a Educação Infantil que o Instituto Alana considera como "um trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão da cultura infantil" (Meirelles, 2015). Por meio desta inspiração, discute-se o conceito, reafirmando a potencialidade pedagógica para o trabalho com crianças e seus territórios educativos pela atividade do brincar.

A perspectiva do território do brincar foi uma inspiração para o projeto pela sensibilidade na escuta de crianças, no mapeamento das culturas infantis e no processo formativo em parceria com as escolas. Essa experiência pedagógica, antropológica, social e cultural mobiliza os olhares docentes à prática educativa, além de transformar as relações das crianças e dos adultos com a brincadeira e com o território.

3 I METODOLOGIA

Os dados apresentados neste artigo tratam-se de um relato de experiência das autoras que enquanto integrantes da equipe pedagógica da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e coordenadoras do projeto "Criança Sujeito de direitos e desejos" que foi implementado no segmento da Educação Infantil em 2022 e 2023, em setenta e sete unidades escolares do munícipio localizado no interior do estado de São Paulo, em vinte e seis territórios educativos contemplando o conceito de proximidade regional para reconhecer o aprender com as potencialidades existentes no entorno, na rede do território e com vistas para uma cidade educadora.

Será apresentado e discutido na próxima seção experiências integradoras dos territórios educativos que fomentavam os processos de produção e socialização do conhecimento dos bebês e crianças por meio de construção de corresponsabilidades, gestão compartilhada e ações intersetoriais. Estes relatos de experiências foram compartilhados pelos professores articuladores do projeto e gestores escolares em momentos formativos com a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio do projeto foi possível ter a oportunidade aprender com as crianças pela observação e registros do processo educativo: aprender e sentir a realidade, os momentos, os valores, e o seu jeito de ser e viver as diferentes infâncias naquelas oportunidades em que, de perto, teve-se o privilégio de acompanhar essas experiências e vivências. Para atingir tal objetivo, é necessário oportunizar tempos e espaços nos quais as crianças possam "falar, dizer, expressar-se" de forma espontânea, por meio de suas linguagens diversas, verbais e não verbais, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos.

Escutar as crianças, respeitar seus desejos significa principalmente estar presente e atento, ter a coragem de entrar por inteiro no universo das crianças, conhecer as diversidades das realidades infantis, ler o mundo desde o lugar delas, em diálogo com as nossas percepções adultas e com a nossa criança interior.

Com a realização das ações do projeto foi possível registrar momentos em que a comunidade escolar participou da escola, por meio da interação promovendo o desenvolvimento do bem-estar e da aprendizagem das crianças, contribuindo para a formação integral. Dentre as ações com a comunidade escolar realizadas destaca-se a visita de um pai que tocava o instrumento da safona que foi até a escola e se apresentou para as crianças que ficaram encantadas com o instrumento musical, segue alguns registros fotográficos:

Figura 1. Ações com a comunidade escolar



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

A participação da comunidade escolar é um dos princípios do projeto, valorizar os sujeitos e agentes sociais do entorno do bairro, também foram realizadas ações com as famílias que envolviam o cultivo e plantação de árvores e em hortas, além de diferentes apresentações para os bebês e crianças.

Figura 2. Ações com a comunidade escolar



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

A ações intersetoriais que foram realizadas por meio do projeto também foram realizadas por meio da visita de profissionais da saúde que se apresentava, e participavam do cotidiano da Educação Infantil como forma de promoção da saúde, com temas como alimentação saudável, saúde bucal, entre outros.

Figura 3. Ações intersetoriais com a promoção da saúde



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

As ações integradoras e intersetoriais realizadas durante o projeto contribuíram para a formação integral da criança o que significa reconhecê-la enquanto ser humano,

sujeito histórico e cultural que é capaz de participar do seu próprio processo formativo, em que sejam respeitados seus conhecimentos, sua cultura, e, a partir desta, avançar seu conhecimento, pois toda criança tem o direito de ler o mundo, de conhecer e debater sobre os seus próprios direitos, de conhecer, aprender e participar do seu próprio processo formativo e de ser respeitada enquanto sujeito de direitos.

Os professores articuladores do projeto também realizavam formação continuada para os professores dsa instituições de Educação Infantil na perspectiva de território educativo, a equipe técnica da Secretaria da Educação realizava as orientações e encontros formativos com o grupo de professores articuladores que posteriormente realizavam nas unidades escolares que contemplavam o território educativo. Dentre as ações formativas que foram realizadas uma proposta foi da construção de um círculo interativo, que teve como princípios formativos:

- Empatia: Buscou-se nos encontros formativos com a proposta do círculo interativo compreender as diferentes formas de conexão entre pessoas, lembrando que a empatia só pode se desenvolver na contrução coletiva.
- Colaboração: Desenvolver a habilidade social de colaboração construindo projetos em conjuntos e respeitando a diversidade humana.
- Território educativo: Valorizar os elementos naturais que compõem o território educativo, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade.

Nos encontros formativos foi proposto aos professores a construção de um círculo interativo de forma coletiva, o desafio foi pensar em elementos que fossem encontrados no próprio território educativo. Com a formação e vivência do círculo interativo alguns professores também realizaram a construção do círculo interativo com os bebês e crianças pequenas valorizando o protagonismo infantil.

Figura 4. Encontro formativo construção do círculo interativo



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

A autora Singer (2015) afirma que no desenvolvimento da perspectiva de território educativo a escola se mobiliza com todos envolvidos para investigar o lugar em que está e os convida a pensar como o ambiente pode ser melhorado, como foi possível observar no relato de experiências das ações de integração e intersetorial que foram realizadas ao longo do projeto.

5 I CONCLUSÃO

O relato de experiência das ações de integração e intersetoriais do projeto "criança sujeito de direitos e desejos" na perspectiva de território educativo contribuiu para o entendimento da escola que forma indivíduos capazes de se reconhecer como agentes de mudança, contribuindo para uma formação integral dos bebês e crianças.

Os resultados apresentados neste artigo podem auxiliar a sociedade e a academia científica na compreensão de que a Educação Infantil precisa avançar para consolidar o território do educativo e do brincar tanto como concepção de infância quanto em concepção de escola, sendo o primeiro espaço coletivo de aprendizagens significativas. É necessário reconhecer o aprender com as potencialidades existentes no entorno, na rede do território e com alcance para uma cidade educadora.

É essencial que a escola se reconheça como agente da comunidade, o que possibilita que seu currículo seja construído na interface entre os desafios locais e os

interesses das crianças. A perspectiva de território educativo possibilita que a escola seja um agente social que promove a integração dos diversos tempos (momentos de estudo, lazer, ação comunitária, etc.) agentes (educadores, profissionais da saúde, da assistência social, lideranças comunitárias, artistas, entre outros), recursos, espaços (salões de igreja, clubes, associações comunitárias, residências) e políticas de um território para a garantia do desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social das pessoas (Singer, 2015).

Este estudo apresenta limitações no sentido que trata-se de um relato de experiência das autoras, indica-se o aprofundamento por meio da realização de pesquisas científicas como recomendações para trabalhos futuros na perspectiva de território educativo.

Espera-se que o relato de experiência com o projeto possa inspirar ações integradoras nas instituições de Educação Infantil que garantam o respeito das crianças como sujeitos de direitos e desejos valorizando o seu contexto cultural e social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel.O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.), **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

______. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 a. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.html. Aceso em mar. 2016.

______. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990 b. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990- 1994/D99710.html. Acesso em mar. 2016.

______. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC Versão Final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 22jun2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FRANCO, R. R. **A fundamentação jurídica do direito de brincar**. 2008. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SILVA, S. M. M.; RAMOS, A. M. Q. P. Direito de brincar da criança brasileira. **Rev. De políticas públicas**, v.10, n.2. 2015. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3804/1913. Acesso em 02 de junho de 2019.

GOMES, Rafael; AZEVEDO, Giselle. Dos territórios vulneráveis aos Territórios Educativos. **Revista Thésis**, dez. 2021. Disponível em: https://thesis.anparq.org.br/revista-thesis/article/view/224/253. Acesso em 17 nov. 2021.

GONÇALVES, Gisele. **A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades.** Reunião científica Anped: Educação, movimentos sociais e política. UFPR. Curitiba, Paraná. 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_GISELE-GON%C3%87ALVES.pdf. Acesso em: 16 de dezembro, 2021.

FRIEDMANN, Adriana (org). **Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores**. Centro de Pesquisa e Formação Sesc. São Paulo, 2018.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus Ed., 1981.

MEIRELLES, Renata (org). **Território do Brincar Diálogos com Escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org). **Educação Infantil: muitos olhares**. 9. ed - São Paulo: Cortez, 2010.

SINGER, Helena (org). **Territórios educativos:** experiências em diálogo com o Bairro-Escola.São Paulo: Moderna, 2015. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/04/Territorios-Educativos_Vol1.pdf . Acesso em 16 nov. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PROMOÇÃO DA SAÚDE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE AÇÕES DO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA (PSE)

Data de aceite: 05/02/2025

Aline Patricia Campos Tolentino de Lima
Doutorado em Educação
Instituição de formação: Universidade de São Paulo (FFCLRP/ USP)

1 I INTRODUÇÃO

Este artigo tem como intenção discutir o tema a Promoção da Saúde a partir de ações pedagógicas realizadas por meio da intersetorialidade entre Saúde e Educação no contexto do Programa Saúde na Escola (PSE).

Será apresentado uma breve contextualização dos objetos de estudo, iniciando pela concepção de Promoção da Saúde na Educação Básica que é fundamental para refletir sobre estratégias em relação a prevenção da saúde dos estudantes que frequentam a educação básica e muitas vezes vivem em contextos de vulnerabilidade social.

O objetivo deste estudo é compreender como as ações intersetoriais que são realizadas pelo Programa Saúde na Escola (PSE) contribuem para a formação dos estudantes da Educação Básica.

Para o aprofundamento teórico será apresentado uma breve pesquisa bibliográfica sobre o Programa Saúde na Escola (PSE) e também um relato de experiência sobre ações intersetoriais em um município localizado no interior de São Paulo. Na próxima seção será tratado sobre o referencial teórico que este estudo está ancorado.

2 I REFERENCIAL TEÓRICO

Este artigo está ancorado na fundamentação teórica da Promoção da Saúde na escola. Tal tema surgiu na década de 1980 no Canadá e depois foi difundido em outros países, de acordo com a Carta de Ottawa (OMS, 1986) e pode-se definir como o "processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle desse processo". Portanto, caracteriza-se pelo conjunto de estratégias para produzir

saúde tanto individual quanto coletivamente, por meio da articulação e cooperação intersetorial buscando realizar ações com os demais agentes sociais de proteção.

A autora Carvalho (2015) afirma que no Brasil, o marco histórico que introduziu a concepção sobre a Promoção da Saúde foi por meio da VIII Conferência Nacional de Saúde e da promulgação da Constituição cidadã, contribuindo para a compreensão em relação à saúde como um direito universal e a busca pela equidade. Além do que, ampliou a compreensão de que a saúde não é apenas a ausência de doença, ideia proposta pela Organização Mundial da Saúde (OMS) na década de 1950 (CARVALHO, 2015), mas um estado positivo, referindo-se a uma rede complexa de interdependências e inter-relações.

Assim, pode-se afirmar que a saúde não pode ser considerada apenas como à ausência de doença, mas que amplia o olhar para diversos fatores como alimentação e nutrição, saneamento, habitação, boas condições de trabalho, oportunidades de educação, apoio social e estilo de vida responsável (NAKANO, GONÇALVES, 2019).

Para a formação integral dos indivíduos, segundo a Carta de Ottawa (OMS, 1986) é essencial que aprendam ao longo de toda a vida a preparar-se para as diferentes fases de desenvolvimento e essa ação formativa deve acontecer em diversos locais, como: escola, ambiente familiar, no trabalho, e em outros espaços comunitários.

A promoção da saúde no âmbito escolar parte de uma visão integral, multidisciplinar do ser humano, que considera as pessoas em seu contexto familiar, comunitário e social. Procura desenvolver conhecimentos, habilidades e destrezas para o autocuidado da saúde e a prevenção das condutas de risco em todas as oportunidades educativas; fomenta uma análise crítica e reflexiva sobre valores, condutas, condições sociais e estilos de vida, buscando fortalecer tudo aquilo que contribui para a melhoria da saúde, da qualidade ambiental e do desenvolvimento humano (PELICIONE; MIALHE, 2019, p. 33).

A promoção da saúde no ambiente escolar por meio da construção de parcerias, busca transformar o modelo tradicional educacional centrado apenas no professor, em que a escola funciona como território educativo (Singer, 2015) que integra de forma intersetorial os agentes sociais que compõem aquela região, promovendo um espaço de transformação e mudanças na forma de se pensar e construir saúde.

Nos territórios educativos, as diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano (COSTA, 2020, p.15). O território educativo se compromete com ações que promovam a equidade, a inclusão e a sustentabilidade.

O autor Santos (2005, p. 252) na perspectiva território parte da "compreensão do mundo como sendo um conjunto de possibilidades e, sugerindo que o espaço geográfico seja assumido como uma categoria de análise social, sinônimo de território usado, território abrigo de todos os homens de todas as instituições e de todas as organizações".

O termo "território" é aqui compreendido na perspectiva apresentada por Singer (2015), como produto da dinâmica social na qual se tensionam sujeitos sociais, na apropriação do

espaço socialmente partilhado e sentido político-econômico e, na construção a partir dos percursos diários trabalho-casa, casa-escola, e, das relações que se estabelecem no uso dos espaços e agentes sociais ao longo dos dias e da vida das pessoas.

A escola dialoga com a sua comunidade no entorno bairro-escola, estabelecendo também o diálogo com a região que lhes são comuns (entre as escolas) que formam o território, tendo por meta final o diálogo com a cidade, ou seja, os territórios juntos formavam uma rede que dialoga entre si, potencializando a confluência para um diálogo educador e educativo, em que todos possam aprender e possam ensinar integrando os agentes sociais da saúde e educação.

Nesta perspectiva, as escolas como agentes sociais do território desenvolvem projetos político pedagógicos (P.P.P.) de forma democrática a partir das proposições da educação integral. Reconhecendo os saberes comunitários, abrangendo as problemáticas da região e promovendo a apropriação do território e a rede de agentes sociais (educação, desenvolvimento social, saúde, direitos humanos) de forma integrada construindo estratégias comuns para o trabalho (SINGER, 2015).

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 2013, p.13).

Neste sentido, ao refletir sobre ações dos profissionais da saúde e educação na Educação Básica nos territórios educativos, é essencial considerar a promoção da saúde como fator determinante da sua prática, principalmente como educador junto à equipe e comunidade, o que requer do profissional mobilização de ações na compreensão da saúde para atuar em defesa da vida da comunidade (SILVA et al., 2018).

Os autores Silva et al. (2018) afirmam que o trabalho entre saúde e educação deve incorporar a intersetorialidade e a interdisciplinaridade como estratégias para o atendimento das necessidades de saúde dos sujeitos e dos contextos sociais. Portanto, no processo de educativo dos estudantes da Educação Básica é imprescindível a interação com os diversos agentes sociais e profissionais para a superação da fragmentação dos conhecimentos buscando uma melhor qualidade de vida da população.

Vieira e Belisário (2018) afirmam que a integração entre saúde e escola se fundamenta na intersetorialidade delineada por diferentes agentes sociais para a realização conjunta de intervenções promotoras de melhores condições de vida e saúde, possibilitando aos indivíduos e comunidades ampliação da autonomia e do autoconhecimento sobre sua vida em geral.

Assim, considera-se a intersetorialidade essencial para a promoção da saúde, já que a complexidade dos desafios sociais encontrados no ambiente escolar é significativa para apenas um setor conseguir ser efetivo em sua resolução (CARVALHO, 2015).

Carvalho (2015) afirma que a intersetorialidade é importante para atuar sobre questões sociais que interferem no processo saúde-doença-cuidado, e dentre as ações para consolidar a Promoção da Saúde encontram-se fora do setor da saúde. Destaca-se ainda o desafio da articulação destes diferentes setores como, por exemplo, educação, saúde e assistência social para ações que tenham impactos positivos nas condições de vida dos indivíduos e comunidade.

Com este artigo busca-se refletir sobre ações intersetoriais na Educação Básica voltadas para formação crítica dos estudantes em relação a interdisciplinaridade da saúde e educação.

3 I METODOLOGIA

Para atingir o objetivo proposto para este estudo, foi realizada uma revisão de literatura a fim de coletar os dados acadêmicos. Para Marques et al. (2021) sintetizar as descobertas de pesquisas anteriores é uma das tarefas mais importantes para o avanço de uma linha específica de pesquisa bibliográfica.

Nesta seção do artigo, serão expostos os procedimentos metodológicos por meio de três fases: procedimentos de busca e seleção, critérios de seleção, e, análise descritiva e qualitativa dos artigos científicos.

Referente ao procedimento de busca e seleção ocorreu no mês de novembro e dezembro de 2024, através do banco de dados no *SCIELO* (Scientific Electronic Library Online) que já é um repositório que possui uma abrangência de publicações de artigos e é muito utilizado no meio acadêmico. As palavras-chave que foram utilizadas como descritores da pesquisa foram: “Programa Saúde na Escola” (PSE).

A busca resultou em vinte e cinco artigos, após a busca foram selecionados sete artigos para contribuir com a análise deste estudo, sendo que as publicações que foram consideradas são dos últimos dez anos. Para além dos artigos encontrados também foram utilizados para a revisão de literatura, obras sobre o tema publicadas no mesmo período, e um relato de experiência que aconteceu por meio de ações intersetoriais do Programa Saúde na Escola (PSE).

Quadro 1: Relação de publicações selecionadas para a revisão de literatura

Autores(as)	Título do artigo	Ano de publicação
Baroni e Silva	Percepção de profissionais da saúde e da educação sobre o Programa Saúde na Escola	2022
Costa et al.	Programa Saúde na Escola: desafios e possibilidades para promover saúde na perspectiva da alimentação saudável	2022
Fernandes e Köptcke	Análise da ação de saúde ocular do Programa Saúde na Escola no Brasil de 2014 a 2019: um estudo transversal	2021
Lopes, Nogueira e Rocha	Eixos de ação do Programa Saúde na Escola e Promoção da Saúde: revisão integrativa	2018
Viera e Belisário	Intersetorialidade na promoção da saúde escolar: um estudo do Programa Saúde na Escola	2018
Silva e Bodstein	Referencial teórico sobre práticas intersetoriais em Promoção da Saúde na escola	2016
Batista, Mondini e Jaime	Ações do Programa Saúde na Escola e da alimentação escolar na prevenção do excesso de peso infantil: experiência no município de Itapevi	2014

4 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção serão apresentados os resultados e discussões referentes a pesquisa bibliográfica e também um relato de experiência, para o aprofundamento do tema proposto para este estudo sobre ações intersetoriais relacionadas ao Programa Saúde na Escola (PSE).

4.1 Saúde na Escola: Programa Saúde na Escola (PSE)

Este estudo, no intuito de ampliar as pesquisas científicas no campo da Promoção da Saúde na Educação Básica a partir do conceito da intersetorialidade, propõe um aprofundamento teórico por meio da pesquisa bibliográfica sobre o Programa Saúde na Escola (PSE). Trata-se de um Programa de políticas públicas intersetorial que visa contribuir para ações promotoras de saúde nas instituições escolares.

As aprendizagens de educação em saúde têm sido cada vez mais utilizadas como estratégia para promover a melhora da qualidade de vida da população na atualidade, aparecendo como prioridade nas novas políticas e programas de Estado voltados para o público em vulnerabilidade social, facilitando o acesso universal a educação e saúde por meio de uma rede de atendimento gratuita (BARONI; SILVA, 2022).

No Brasil, abordagem da saúde na escola foram agregados aos projetos nacionais conforme as políticas públicas foram aproximadas do movimento mundial das escolas promotoras de saúde (VIERA, BELISÁRIO, 2018).

> Nos anos 1990, houve um esforço nacional para a apropriação do conceito de escolas promotoras de saúde e, em 2007, os Ministérios da Saúde e Educação elaboraram e aprovaram a regulamentação do Programa Saúde na Escola (PSE). A publicação desse decreto representou um marco no processo de apropriação do espaço escolar como campo de saúde. O PSE preconiza ações intersetoriais e de mobilização de parceiros na rede de atenção básica à saúde e ensino fundamental público (SILVA; BODSTEIN, 2016, p.1784).

O Programa Saúde na Escola (BRASIL, 2007) integra uma política de governo fundamentada na intersetorialidade que atende os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS). São eles: integralidade, universalidade, equidade, descentralização e participação social, promovendo a articulação de saberes e a participação de alunos, pais, comunidade escolar e sociedade em geral na formação integral voltada para a saúde e educação.

Os estudos das autoras Lopes, Nogueira e Rocha (2018) apontam que existe a uma relação cada vez mais horizontal entre os setores saúde e educação no PSE, para a importância do trabalho conjunto entre a sociedade civil organizada, pais, profissionais da saúde, educação, justiça, assistência social, e outros, como estratégias para diminuir fatores de vulnerabilidade e aumentar os fatores de proteção à saúde.

O Programa Saúde na Escola (PSE) visa garantir a responsabilidade da Atenção Primária à Saúde (APS) com o território e sua população é permanente, incluindo a comunidade escolar. Nesse sentido, a realização de estudos científicos sobre o Programa Saúde na Escola (PSE) são essenciais, pois possibilitam a observação em relação às estratégias que são utilizadas nas ações intersetoriais nos territórios e a promoção da saúde das crianças e suas famílias, em função da redução das desigualdades sociais.

As escolas oferecem um enorme potencial de ação voltadas para Promoção da Saúde são evidentes os benefícios das intervenções de saúde na aprendizagem dos estudantes, além da motivação entre os pais e professores, no sentido de apoiarem as atividades de prevenção da saúde dos seus filhos (FERNANDES; KÖPTCKE, 2021).

Silva e Bodstein (2016) afirmam que o PSE busca garantir a articulação de ações do Sistema Único de Saúde (SUS) às ações das instituições escolares da educação básica pública, para ampliar o alcance e o impacto nas condições de saúde da comunidade escolar, melhorando os espaços, os equipamentos e os recursos disponíveis.

Este estudo busca apresentar reflexões sobre a organização dos serviços e na qualidade da assistência prestada aos usuários porque as ações intersetoriais a partir do PSE, são realizadas para os usuários do SUS que são os mesmos estudantes da Educação Básica, ou seja, são os mesmos sujeitos sociais que abrangem esse território educativo.

Portanto, refletir e pesquisar sobre as estratégias que são utilizadas na promoção da saúde entre os enfermeiros educador e professores nas ações que acontecem nas escolas que fazem parte do Programa Saúde na Escola (PSE) contribuem para a qualificação e formação do futuro enfermeiro.

Alguns estudos apontam que ainda existem desafios e limites em relação ao PSE no contexto escolar que perpassam pela falta do material didático, a ampliação do diálogo intersetorial e pela necessidade de uma formação continuada em serviço com os profissionais envolvidos (SANTOS, SILVA, NASCIMENTO, 2016). Neste sentido, o aprofundamento por meio de pesquisas científicas contribui para ampliação das reflexões e na busca de soluções para os desafios encontrados no cenário das instituições de educação básica.

Inclusive foi promovido pelo Ministério da Educação (MEC, 2024) e o Ministério da Saúde (MS) em dezembro de 2024, o Seminário Nacional do Programa Saúde na Escola (PSE) em parceria com universidades públicas com o objetivo de discutirem e planejarem ações voltadas à promoção da saúde nas escolas brasileiras, também realizaram o alinhamento de iniciativas para o biênio 2025-2026 e a implementação dos planos estaduais construídos pelos grupos de trabalho.

Na próxima seção será apresentado um relato de experiência que foi realizado a partir de ações intersetoriais do Programa Saúde na Escola integrando formações para os profissionais da saúde e educação.

4.2 Relato de experiência: Ações intersetoriais entre saúde e educação

Este relato de experiência trata-se de uma ação formativa intersetorial entre saúde e educação que aconteceu no período que a autora atuava na Secretaria Municipal de Educação em um munícipio do interior paulista como Chefe de Seção de Pré-escolas, para atuar como representante participar das ações formativas intersetoriais entre a Secretaria da Educação e Secretaria da Saúde, para o planejamento e organização de ações do *Programa Saúde na Escola (PSE)*. Foi realizado um evento formativo com a participação de profissionais da saúde e educação em que foi apresentado a formação sobre "Práticas pedagógicas de integração entre saúde e educação: no contexto da Educação Básica". O objetivo do evento foi a promoção e a integração das diretrizes da Saúde e da Educação, para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes e da comunidade onde estão inseridos. Tal evento[1] contou com a participação de aproximadamente cento e oitenta profissionais da saúde e educação.

O objetivo do evento foi a promoção e a integração das diretrizes da Saúde e da Educação contemplando as ações previstas no Programa Saúde na Escola (PSE), para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes e da comunidade onde estão inseridos.

1 A reportagem deste evento está disponível em: https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/noticia/saude-promove-i-encontro-municipal-do-programa-saude-na-escola.

Figura 1. Registro fotográfico do evento formativo do PSE



Disponível em: https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/noticia/saude-promove-i-encontro-municipal-do-programa-saude-na-escola

O Programa Saúde na Escola (PSE) incentiva na atuação dos profissionais da saúde e educação no contexto da Educação Básica ações pedagógicas voltadas para a promoção da saúde por meio de da intersetorialidade e interdisciplinaridade, buscando agregar com à formação integral dos estudantes, pois, tem como objetivo a integração e articulação permanente da educação e da saúde, proporcionando melhoria da qualidade de vida dos educandos (BRASIL, 2007).

Dentre os temas do PSE podem ser propostos projetos educativos que estejam integrados as ações do projeto político pedagógico (PPP) de instituições de ensino público da educação básica em parceria com os profissionais da saúde e educação, visando ações pedagógicas como atividade física e saúde, promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva, prevenção do uso de drogas, educação permanente em saúde, entre outros.

No evento formativo também foi apresentado considerações referentes à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) que além da interdisciplinaridade também apresenta os Temas Contemporâneos Transversais, dentre os seis temas propostos destaca-se o tema saúde que pode ser trabalhado a partir de projetos educativos com os estudantes, por meio de problematizações em relação a questões de saúde na educação básica. O conceito de transversalidade contribui para a formação crítica e integral dos estudantes, pois o ensino disciplinar fragmenta o conhecimento em disciplinas e não relaciona com questões da atual sociedade contemporânea.

A transversalidade é tudo aquilo que atravessa os conteúdos e está diretamente relacionado ao contexto social contemporâneo por meio de uma problematização, como por exemplo, a questão da obesidade infantil os profissionais da saúde e educação podem desenvolver ações em um projeto educativo com os estudantes atuando como mediador do conhecimento para prevenção da saúde, refletindo sobre os aspectos de uma alimentação saudável.

O tema sobre educação alimentar foi abordado no evento formativa com a apresentação de registros de atividades que foram realizadas pelos profissionais da saúde e educação no segmento da Educação Infantil a partir de ações intersetoriais previstas no Programa Saúde na Escola (PSE). Como por exemplo, atividade de registro preventivo de antropometria de pesagem e altura das crianças.

Figura 2. Registro preventivo de antropometria



Fonte: Acervo da autora, 2023.

A determinação da obesidade infantil é complexa e envolve, principalmente, fatores relacionados ao estilo de vida, como alimentação e atividade física, bem como condições socioeconômicas, culturais e demográficas, além dos fatores de ordem secundária, menos frequentes, como os genéticos e os distúrbios hormonais (BATISTA; MONDINI; JAIME, 2014, p. 570).

Também foram planejadas e realizadas atividades estratégias didático-pedagógica em conjunto com os professores de Educação física de movimento, brincadeiras por meio

da ludicidade de montar o prato com alimentos saúdaveis e também ações formativas com a comunidade escolar sobre educação alimentar.

5 I CONCLUSÃO

Como considerações finais deste artigo com a pesquisa bibliográfica e o relato de experiência apresentado destaca-se nas ações interdisciplinaridade entre saúde e educação compreende refletir e pensar em ações que integrem e aproximem essas grandes áreas, no intuito de promover a promoção da saúde na educação básica.

REFERÊNCIAS

BARONI, J. G.; SILVA, C. C. B. Percepção de profissionais da saúde e da educação sobre o Programa Saúde na Escola. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, p. 103-115, nov. 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0103-11042022e307.

BATISTA, M. S. A.; MONDINI, L.; JAIME, P. C.; Ações do Programa Saúde na Escola e da alimentação escolar na prevenção do excesso de peso infantil: experiência no município de itapevi, são paulo, brasil, 2014*. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 26, n. 3, p. 569-578, jul. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742017000300014.

BRASIL. Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Decreto Nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Saúde na Escola** - PSE, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

CARVALHO, F. F. B. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Physis:** Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 1207-1227, dez. 2015.

COSTA, Natacha (org.). **Educação integral e territórios educativos**: práticas intersetoriais para a garantia de direitos das crianças e adolescentes. São Paulo: Equipe Aprendiz, 2020. 60 p.

FERNANDES, Lucas Agustinho; KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda. Análise da ação de saúde ocular do Programa Saúde na Escola no Brasil de 2014 a 2019: um estudo transversal. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 1-11, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742021000200008.

LOPES, I. E.; NOGUEIRA, J. A. D.; ROCHA, D. G. Eixos de ação do Programa Saúde na Escola e Promoção da Saúde: revisão integrativa. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 118, p. 773-789, set. 2018.

MARQUES, Humberto Rodrigues; CAMPOS, Alyce Cardoso; ANDRADE, Daniela Meirelles; ZAMBALDE, André Luiz. (2021). Inovação no ensino: uma revisão sistemática dasmetodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 26, n. 3, p. 718-741. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/C9khps4n4BnGj6ZWkZvBk9z/?format=pdf&lang=pt.

NAKANO, M. M.; GONÇALVES, M.F.C. Promoção da saúde na educação básica: um estudo com licenciandos em enfermagem. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 7, p. 480-491, 2019.

SILVA, C.S.; BODSTEIN, R.C.A. Referencial teórico sobre práticas intersetoriais em Promoção da Saúde na escola. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 21, n. 6, p. 1777-1788, 2016.

SILVA, J.P.; GONÇALVES, M.F.C.; ANDRADE, L.S.; MONTEIRO, E.M.L.M.; SILVA, M.A.I. Promoção da saúde na educação básica: percepções dos alunos de licenciatura em enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm**., v.39:e2017- 0237, 2018.

SANTOS, T. F.; SILVA, J. F.; NASCIMENTO, M. B. C. Programa Saúde na Escola: contribuições e limites na perspectiva dos professores. Anais do **SIMEDUC**, Aracaju (SE), p. 1-16, set. 2016.

SANTOS, Milton. **O retorno do território**. In: OSAL: Observatório Social de América Latina. Ano 6, jun. 2005. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SINGER, Helena (Org). **Territórios educativos:** experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção Territórios Educativos) v. 2.

VIEIRA, L. S.; BELISARIO, S. A. Intersetorialidade na promoção da saúde escolar: um estudo do Programa Saúde na Escola. **Saúde debate**, v. 42, n. 4, pág. 120-133, 2018.

VEIGA, I.P.A.(Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29 ed. Campinas: Papirus; 2013. 192p.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Carta de Ottawa**. In: BRASIL. Ministério da Saúde. FIOCRUZ. Promoção da saúde: Cartas de Ottawa, Adelaide, Sundsvall e Santa Fé de Bogotá. Brasília, DF: Ministério da Saúde/IEC, 1986. p. 11-8.

PELICIONI, M.C.F.; MIALHE, F.L. **Educação e promoção da saúde**: teoria e prática. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Santos, 2019. 632 p.



Experiências do saber docente:

DOCÊNCIA E GESTÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2025



Experiências do saber docente:

DOCÊNCIA E GESTÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2025